

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Literatura Infantil no Pré-Escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação

Vanessa Sofia Castro Mateiro

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Vanessa Sofia Castro Mateiro

A Literatura Infantil no Pré-Escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Agradecimentos

Foram cinco anos ricos e longos. Ensinaaram-me que, por vezes, temos de conciliar as obrigações e os sonhos. Construí novos conhecimentos, vivenciei experiências únicas (positivas e negativas) e encontrei o caminho que quero seguir; desvendei um pouco o perfil da profissional que quero ser. Compreendi que tudo isto constituiu o início de um longo caminho, mas não esquecerei a bagagem que levo comigo.

Primeiramente, quero agradecer ao Professor Pedro Custódio que me acompanhou ao longo deste Relatório Final, por toda a disponibilidade e paciência.

Em segundo lugar, quero referir a Escola Superior de Educação de Coimbra e essa minha bela cidade, Coimbra, pelas experiências que guardo na memória.

Não poderia deixar de prestar a devida homenagem a duas profissionais de excelência: a Educadora Carla Costa, pela sua vivacidade e paixão profissional contagiante; e a Professora Carmen Cruz, pela sua garra, determinação e autenticidade.

De seguida, e dos agradecimentos mais relevantes, aos meus pais por todo o apoio, paciência e amor, por me terem dado todas as peças para a construção deste meu “puzzle”, por terem acreditado no meu sonho.

Ao André, por todo o amor, apoio incondicional, paciência invejável e por todas as vitórias que já conseguimos juntos e que conseguiremos pela vida fora, lado a lado. Quero evidenciar, ainda, a minha gratidão para com a família Belo, por toda a amabilidade, generosidade e carinho que me transmitiram ao longo da execução deste Relatório Final.

Apesar da distância, aos meus irmãos, não de sangue mas de coração, Marta e Varela. Por vezes cinco minutos de conversa rejuvenesciam-me completamente, fornecendo a força de que tanto necessitava para continuar o meu caminho.

Às minhas cinco esplêndidas colegas de curso, que levo comigo para toda a vida: Catarina, Filipa, Patrícia, Adriana e Sofia. Vivemos um turbilhão de emoções,

desafios e vitórias, lutámos conjuntamente e chegámos juntas até aqui. Obrigada por toda a vossa energia contagiante e por toda o apoio que me transmitiram.

A Literatura Infantil no Pré-Escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação

Resumo

As histórias fazem parte da infância. A maioria das crianças adora escutar uma boa história, seja em que altura for. Antes de adormecer ou durante o dia, todas as alturas são ótimos pretextos para dar largas à imaginação e integrar a obra que escutam.

Este Relatório Final irá centrar-se nessas duas temáticas: a Literatura Infantil e Juvenil e a imaginação. A minha breve investigação recaiu sobre aspetos relacionados com a Literatura Infantil e Juvenil, nomeadamente a sua importância, alguns indicadores que auxiliem na escolha de livros de qualidade e, ainda, alguns factos relacionados com as crianças, a leitura e os livros. Para além disto, irei expor algumas reflexões sobre as minhas experiências de estágio e a Literatura Infantil e Juvenil e apresentarei também as atividades que desenvolvi em contexto de Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Resumidamente, irei comprovar que as crianças de Pré-Escolar são capazes de contar uma história sem que decifrem o código escrito. Também os alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico estão aptos a dar largas à imaginação e criarem uma história através da leitura de imagens.

Palavras-chave: Literatura Infantil e Juvenil; imaginação; Pré-Escolar; 1.º CEB.

Children's Literature on Preschool and First Cycle of Basic Education: How to open paths to imagination

Abstract

Stories are part of any childhood. Many children love to listen to a good story, whenever it might be. Before going to sleep or during the day, it is always a good time for them to spread their imagination and assimilate the tale that they are listening to.

This Final Report will focus on those two thematic areas: Children's and Youth Literature and imagination. My brief investigation reflected on aspects related to Children's and Youth Literature, namely its importance, some indicators that support the selection of quality books and, furthermore, some facts that relate with children, reading and books. Besides this, I will present some reflections about my experiences on the internship and the Children's and Youth Literature, as well as the activities that I have developed in the context of Preschool and First Cycle of Basic Education.

To sum it up, I will prove that Preschool children are capable of telling a story without deciphering what is written. First Cycle of Basic Education students are also able to spread their imagination and create a story by reading pictures.

Keywords: Children's and Youth Literature; imagination; Preschool; First Cycle of Basic Education.

Sumário

Introdução	1
Capítulo I – 1. A Literatura Infantil e Juvenil e a Leitura	3
1.1. A Importância da Literatura Infantil e Juvenil.....	5
1.2. A escolha de livros da Literatura Infantil e Juvenil	8
1.3. As Crianças e a Leitura	13
1.4. As Crianças e o Livro	16
Capítulo II - 2. A Imaginação/O Imaginário	20
2.1. A Imaginação/O Imaginário	22
2.2. A Imaginação e a Literatura Infantil e Juvenil	25
Capítulo III - 3. A Literatura Infantil e Juvenil e as Experiências de Estágio	27
3.1. A Literatura Infantil e Juvenil em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB	29
Capítulo IV - 4. Experiências com Livros no Pré-Escolar e no 1º CEB	32
4.1. Breves Considerações sobre as Experiências	34
4.2. Experiência no Pré-Escolar	34
4.3. Experiência no 1.º CEB	36
4.4. Conclusões das Experiências	37
Conclusões	44
Referências Bibliográficas	46
Anexos	
Pré-Escolar	
Criança A	
Criança B	
Criança C	

Criança D

Criança E.....

Criança F.....

1.º CEB

Criança G

Criança H

Criança I.....

Criança J.....

Criança K

Criança L.....

Criança M.....

Criança N

Abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

LIJ – Literatura Infantil e Juvenil

PE – Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

A tradição de se contar e ouvir contar histórias já é bem antiga. A história da Literatura Infantil e Juvenil é um pouco extensa e com diversos nomes associados que fizeram dela uma preciosa ajuda para todos os adultos que se preocupam com as suas crianças. O presente documento irá evidenciar esse valor associando-o a uma força singular: a imaginação. Esta é a combinação perfeita.

O meu Relatório Final está dividido em quatro capítulos. No Capítulo I irei expor a pesquisa que realizei sobre a Literatura Infantil e Juvenil e a Leitura, onde explicitarei a importância da mesma, enumerarei alguns elementos que auxiliam na hora de escolher livros de qualidade, descreverei muito sucintamente algumas etapas da aprendizagem da leitura e ainda da relação entre as crianças e os livros. No capítulo seguinte, irei focar-me na questão da imaginação e do imaginário, nomeadamente realizando a distinção entre estes dois termos e estabelecendo ainda a relação com a Literatura Infantil e Juvenil. No terceiro capítulo, irei recordar as minhas experiências de estágio e a Literatura Infantil e Juvenil, envolvendo os três contextos que tive a oportunidade de conhecer: Creche, Jardim de Infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Por fim, no último capítulo relatarei as atividades que tive o privilégio de colocar em prática em dois dos contextos acima, exceto em Creche. Ainda neste capítulo irei tecer algumas considerações sobre as atividades e os grupos que acompanhei. Seguidamente, apresentarei as referidas atividades e, por fim, refletirei sobre os produtos e os resultados das mesmas. Os resultados das atividades são apresentados nos Anexos deste documento.

Penso que a melhor maneira de começar a desvendar o conteúdo deste trabalho será lançar duas questões que nos deixam a refletir: será que as crianças de Pré-Escolar conseguem ler um livro de histórias? E os alunos de Primeiro Ciclo do Ensino Básico, será que conseguem imaginar o que acontece num determinado livro, somente através das suas ilustrações?

Estas questões foram também os meus pontos de partida para a elaboração deste Relatório Final, aliando a pesquisa bibliográfica à prática que vivenciei e, ainda,

aos conhecimentos académicos que construí ao longo de três anos de Licenciatura e aprofundei em dois de Mestrado.

CAPÍTULO I – 1. A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A LEITURA

1.1. A Importância da Literatura Infantil e Juvenil

Atualmente vivemos numa sociedade puramente tecnológica. Não considero este aspeto negativo, até porque este fator representa uma enorme evolução para o Ser Humano. Sou defensora de que devemos acompanhar o desenvolvimento do mundo em que vivemos, contudo também acredito que existem certos aspetos que devemos preservar e que certas “tradições” devem permanecer bem vivas, sendo um bom exemplo disso os livros. Com vários formatos, cores e tipologias, são elementos únicos, o poder de folheá-los incessantemente e sentir o cheiro das suas páginas, é entusiasmante descobrir que segredos guardam, principalmente os da LIJ, que nos nossos dias, apresentam imensas novidades tais como texturas diversificadas, *pop-ups*, entre tantas outras particularidades.

Fontes, Botelho & Sacramento (s/d) realizam uma comparação com a tecnologia e o livro, de forma excecional: “Se de facto a imagem no cinema ou na TV dá uma satisfação emocional e intelectual à criança, (...) no entanto a leitura permite uma possibilidade de participar e construir ele próprio nos assuntos que vai lendo, ...” (p. 16). Podemos assim comprovar que a LIJ nos teletransporta para um mundo novo e singular.

Primeiramente, devemos compreender a origem da LIJ porque, como sabemos, a criança nem sempre foi vista como tal, sendo encarada, nas palavras de Coelho (1984), como um “adulto em miniatura” e por este motivo, “(...) os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos.” (Coelho, 1984, p. 12). Relativamente à LIJ, têm existido opiniões distintas sobre se a mesma deveria ser considerada, ou não, parte integrante da categoria de Literatura, tal como pude comprovar na leitura de Figueiredo (2015). Na minha opinião, não me ocorre nenhum motivo negativo para que a mesma não se inclua neste grupo, uma vez que, cada vez mais, esta adquire mais “seguidores”, que se deixam envolver em todo o seu esplendor. Como justificação desta minha opinião, Góes (1984) diz-nos que apesar do principal destinatário deste tipo de Literatura ser a criança, nada impede que o adulto se deixe fascinar igualmente pela mesma, sendo este pensamento partilhado por Riscado em Oliveira (2011) e Silva (2012). Desta forma torna-se mais que legítimo

o envolvimento deste tipo de livros na Literatura, visto que o seu público abrange diversas faixas etárias.

Mas, antes de mais, devemos analisar algumas definições da LIJ, começando por compreender que existem cinco termos mais utilizados quando se faz referência à mesma: “(...) *literatura para crianças* (...), a *literatura infanto-juvenil* (...), a *literatura para crianças e jovens*, a *literatura para a infância* e a *literatura infantil*. (Brito, 2003, p. 74)”.

Relativamente às definições propriamente ditas, Soriano (citado por Rosenberg (1985)) pensa que é “(...) uma forma de comunicação historicamente determinada onde o emissor é o adulto e o receptor a criança.” (Rosenberg, 1985, p. 29); a par com este autor, também Riscado em Oliveira (2011), Meireles (1984) e Aguiar e Silva (citado por Silva (2012)), identificam as mesmas personagens envolvidas e estas assumem exatamente os mesmos papéis.

Já Bicchonnier, citado por Bastos (1999), faz a distinção entre os dois termos, uma vez que a “Literatura” engloba o espírito livre do seu autor, da sua criação, sem se preocupar em agradar alguém, enquanto que “para crianças” já obriga a uma preocupação com os diferentes níveis de desenvolvimento, levando o autor a direcionar a sua escrita para este público;

“Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.” (Basso, s/d, p. 1) Esta é uma das maiores razões que nos mostra como é bom deixar-nos envolver no mundo da literatura. Embora o universo da literatura seja muito extenso, irei somente abordar a LIJ e a sua importância, se bem que um dos mais fortes argumentos já foi utilizado, logo no início deste parágrafo. Apesar de ser o mais valioso, não significa que seja o único, até porque a lista é um pouco vasta.

A mesma autora, Basso (s/d), juntamente com Fontes, Botelho & Sacramento (s/d), Traça (1992), Gonçalves (2009), Farias & Rubio (2012), Silva (2012), Barros (2014) e Viana, Ribeiro & Baptista (2014), utilizam palavras como “imaginação”, “criatividade”, “sentimentos” e “personalidade”, afirmando que as mesmas são

exploradas e estimuladas através da tríade envolvida nos momentos de leitura: “(...) o livro, a história e o leitor.” (Basso, s/d, p. 1).

Para além desta envolvência, este autor defende ainda que as histórias podem abordar temas que por vezes podem parecer um pouco complexos para os mais novos, mas que são essenciais para o seu desenvolvimento, nomeadamente os valores tão preciosos para conseguirmos viver em sociedade. Através desta temática, e ainda segundo o mesmo autor, o educador/professor pode atingir estes assuntos de forma mais leve, proporcionando momentos de reflexão e diálogos conjuntos, desenvolvendo o espírito crítico e a liberdade de expressão sobre os seus pensamentos.

Seguindo a linha de justificações do parágrafo anterior, creio que será pertinente acrescentar que este tipo de literatura, segundo Viana, Ribeiro & Baptista (2014), apoiados por Coelho (1984) e Silva (2012), diverte e entretém, permite a aquisição de alguns conceitos essenciais para a criança e ainda fortalece “(...) competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias muito importantes para a sua formação como indivíduo.” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 154 e 155). Com os argumentos já enumerados, verificamos a polivalência da LIJ, no entanto esta não termina aqui.

Outro argumento passa pelo facto de ser através deste tipo de Literatura que as crianças vão conhecendo e absorvendo o mundo que as rodeia, porque “Experiências felizes com a literatura infantil em sala de aula são aquelas em que a criança interage com os diversos textos trabalhados de tal forma que possibilite o entendimento do mundo em que vivem e que construam, aos poucos, seu próprio conhecimento.” (Basso, s/d, p. 3). Wallon, citado por Fontes, Botelho & Sacramento (s/d), partilham igualmente desta opinião, atribuindo ênfase aos contos de fadas como ponto de partida para a compreensão dessa nova realidade que vão descobrindo. Nas palavras de Manzano (1988), a LIJ está “(...) protagonizada por personagens que sentem e pensam como eles, vivem os mesmos problemas e apontam soluções.” (Manzano, 1988, p. 114), enfatizando, mais uma vez, tudo o que foi dito durante este parágrafo e reforçando como esta ferramenta é essencial para o conhecimento do mundo por parte da criança. Barros (2014) acrescenta ainda que “(...) é a partir dos textos lidos durante

a infância que criamos algumas noções centrais para o entendimento do mundo e que mais tarde partimos à descoberta de nós próprios.” (Barros, 2014, p. 9), enfatizando, mais uma vez, que é essencial o contacto com a LIJ desde cedo. Segundo Coelho (1984) e Carvalho (1987), esta Literatura permite ainda a fusão entre “(...) sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; ...” (Coelho, 1984, p. 10) fator que iremos analisar no Capítulo II.

Uma última razão, mas não menos relevante, passa pelas palavras de Cervera, citado por Barros (2014), em que “(...) os resultados da aplicação da Literatura Infantil na escola, repercutir-se-ão de forma indireta na melhoria dos resultados globais da educação, incluindo aspetos de ensino-aprendizagem, e também na maturidade do indivíduo, pela ampliação das conceções de vida, pela flexibilização do pensamento e expressão e pela sua sustentação conceptual.” (Barros, 2014, p. 27). Todos os cuidadores da criança, quer ao nível familiar ou escolar, zelam pelo seu bem-estar, pelo seu desenvolvimento completo e ainda por uma formação pessoal e profissional de qualidade, e para todos estes desejos, Cervera apresenta-nos o remédio quase milagroso: a Literatura Infantil e Juvenil.

Termino esta parte com uma citação em forma de síntese do assunto abordado, de forma direta e realista, que nos deve deixar a refletir profundamente sobre qual será o papel que queremos assumir perante as crianças e alunos: “Enquanto o livro escolar não der prazer à criança, por lhe satisfazer as necessidades e os interesses, a educação escolar feita pela via do livro falhará.” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 42).

1.2. A escolha de livros da Literatura Infantil e Juvenil

Existe muita oferta em LIJ e pouco conhecimento relativamente a essas obras que estão à disposição, obrigando os educadores/professores a explorar e a investir consideravelmente até conseguirem encontrar qualidade nesta área, tal como verifiquei na leitura de Barros (2014), referindo mesmo a escassez de crítica para este tipo de literatura, em meios como revistas e jornais. Apesar do exposto, o PNL (Plano Nacional de Leitura) é uma ferramenta fulcral na seleção de livros para a infância, uma

vez que nos apresenta listas de obras adequadas para cada ciclo de ensino, e esta opção é um ponto de partida para a seleção de literatura de qualidade.

Para que a LIJ cativasse o seu público, Basso (s/d), assim como Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d), Góes (1984), Marques (1986) e Silva (2012), enfatizam a mesma ideia, defendem que é essencial que os adultos, principalmente os educadores/professores, conheçam as crianças com quem convivem no dia-a-dia, que aprendam os seus gostos, os seus desejos, receios e dúvidas, não esquecendo “(...) as suas características psíquicas e (...) exigências intelectuais e espirituais...” (Amaral, 1983, p. 13), uma vez que só assim conseguirão escolher uma obra adequada para cada elemento do seu grupo/turma. Este conhecimento é fulcral visto que as crianças estão em constante desenvolvimento e devido a este fator, “(...) altera-se, correlativamente, o que a criança pede à leitura como também aquilo que dela pode tirar.” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 33). Esta opinião é igualmente partilhada por Fontes, Botelho & Sacramento (s/d) e Silva (2012), que acrescentam ainda que “O livro tem de dar à criança aquilo de que ela precisa, mas há que trabalhar no sentido de que a criança precise daquilo que o bom livro lhe pode dar.” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 49).

Estes últimos autores, apresentam no seu livro um exemplo de uma livraria alemã que seria um grande apoio para todos os adultos no que toca à seleção dos livros de LIJ. Neste espaço, cada livro é acompanhado por uma ficha que, contrariando a ideia geral de referir a quem se adequará aquele livro, indica que tipo de crianças não gostará do mesmo, “«Este livro não serve para crianças impressionáveis: fala de guerras, de mortes, etc.»,” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 87). Esta ficha facilitará a escolha do livro uma vez que especifica os assuntos abordados, pondo o foco principal nos interesses das crianças e deixa para segundo plano a “etiquetagem” sobre os gostos previstos em determinadas idades e géneros, sendo estes aspetos falaciosos na maior parte das vezes, como afirma Torres (2003) quando cita Martins, visto que acabam por generalizar demasiado. Os mesmos autores acrescentam que as diferentes idades e os supostos “gostos” e “receitas”, direcionados especificamente para cada um deles, devem ser meras orientações porque, como já vimos, cada criança é um ser único caracterizando-se de formas bastante distintas.

Apesar de não existir uma “receita” generalizada de como selecionar um bom livro, seguindo a ideia de Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d) quando citam Vérot, uma vez que os gostos divergem e cada livro apresenta as suas especificidades, irei elencar alguns aspetos (para além daquele referido inicialmente) que se devem ter em conta quando se quer selecionar um livro de qualidade. Primeiramente, Bettelheim (1976), relata que “Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade.” (Bettelheim, 1976, p. 11). Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d) sublinham que este material deveria auxiliar a formação da criança, auxiliando as descobertas diárias que realizam sobre si mesmas e sobre tudo o que as rodeia. Riscado em Viana, Martins & Coquet (2002) lembra ainda que as crianças devem “educar o gosto” (p. 123) através de várias experiências porque só assim conseguirão compreender a influência da qualidade literária na sua evolução. Mas para que esta missão seja bem sucedida, cabe aos docentes trabalharem este aspeto, permitindo que as crianças sejam livres na escolha das suas leituras e que essas seleções recaiam sobre a qualidade, segundo as palavras de Veloso em Oliveira (2011).

Ao ler Manzano (1988) que foi citando diferentes autores, reuni algumas palavras que ajudam nesta missão da seleção de obras de LIJ com qualidade: “entusiasmo”, “criatividade”, “simplicidade”, “verdade”, “transparência”, “beleza”, “mistério”, “bondade”, “ternura”, “linearidade”, “brevidade” e “clareza expressiva”, fornecendo assim pequenas “pistas”/ajudas segundo aquilo que desperta a atenção das crianças e o cuidado na escolha do livro, por parte do adulto, deve recair nestes aspetos. Veloso em Oliveira (2011), utiliza uma palavra que, no meu entender, é tão relevante como todas as outras já mencionadas: “surpresa”. No entanto, Jesualdo (1993), Moreira em Viana, Martins & Coquet (2002) e Veloso (no Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens (2005)), enfatizam uma palavra que, a meu ver, deve estar sempre presente numa obra de LIJ: a imaginação, aspeto que irá ser explorado no Capítulo II. A funcionalidade destas palavras resultam numa simples atitude da criança, como podemos constatar na leitura de Netto (s/d), quando elas pedem a repetição de uma história, significa que a mesma foi ao encontro do seu gosto e interesse.

É certo que já referi amplamente algumas ideias chave para a seleção de produtos de leitura para crianças, contudo, Carvalho (1987) auxilia-nos nesta tarefa enumerando três passos: “Devemos começar por nos familiarizarmos com os autores de Literatura Infantil, conhecendo suas obras, para indicá-las ou fazer-lhes as restrições que pareçam justas. (...) O segundo passo é escolher, de acordo com a clientela ou audiência, para o que é relevante a faixa etária, visando à melhor adequação. (...) O terceiro passo é motivar a criança: conversar antes sobre o tema; falar sobre o livro, mostrá-lo, para que ela o pegue e o sinta, explore suas ilustrações, inclusive, se ela quiser, criando uma estória, sua estória surpresa; provocar o suspense com a fabulação e as personagens, o título e até o autor.” (p. 202). O meio apresentado é um excelente método, mas quero ressaltar novamente a ideia de que é imperativo atender à especificidade da criança que se tem à frente.

Para acrescentar à nossa “fórmula” combinada com os mais distintos ingredientes, não podia deixar de resumir as palavras de Veloso (1994) (novamente com a mesma linha de pensamento, nove anos mais tarde (no *Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens*)), que vão na direção das afirmações dos autores já referidos, completando-as, no que diz respeito à singularidade da Literatura que estamos a abordar ao longo deste documento: “(...) texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como as fórmulas relativas ao tempo (*Era uma vez...*, *No tempo em que os animais falavam...*) e ao espaço (*Num país muito longínquo...*).” (Veloso, 1994, p. 16). Refletindo sobre esta enumeração, estes aspetos estão presentes nalgumas histórias que recordamos da nossa infância, comprovando a relevância dos mesmos.

Relativamente aos mais novos, no *Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens*, realizado em 2003, em Beja, Veloso mostrou-nos algumas características dos livros que cativam estes pequenos seres, começando pelo “(...) seu formato, espessura, lombada e qualidade do papel são suportes a ter em conta, dado que o livro será,

especialmente para os mais pequenos, um brinquedo para ser manipulado vezes sem conta, (...). A resistência do material será um garante da manutenção da alegria proporcionada pelo seu uso. A capa é o elemento primeiro de sedução. Um bom grafismo valoriza o livro e permite uma primeira relação de afecto com o objecto que as mãos, sejam da criança sejam do adulto, seguram; essa relação pode ainda ser acentuada pela contracapa, quando ela foge à brancura tão frequente para oferecer um percurso até à folha de rosto mais coerente.” (Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, 2005, p. 184). Perante isto, verificamos a complexidade dos elementos constituintes do livro e a relevância que cada parte assume para a construção do produto final.

Por fim, quero deixar claro aquilo que um livro não deve ter: no pensamento de Veloso em Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens (2005) e seis anos mais tarde em Oliveira (2011) e este pensamento é ainda partilhado por Riscado no mesmo livro, Oliveira (2011), a infantilização a qualquer nível (“linguagem, ilustração e conteúdo” (Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, 2005, p. 191)), elementos que inibam a imaginação e criatividade e estereótipos e/ou ideias pré-concebidas que não permitam a reflexão por parte do leitor.

Quero ainda deixar a nota de que os adultos devem interiorizar que, tal como iremos ver no ponto seguinte deste mesmo capítulo, a atividade da leitura começa mais cedo do que muita gente pensa, assegura-nos Traça (1992), quando afirma que “Nos primeiros anos, quase ao mesmo tempo que o urso ou o guizo, o livro deve ser um objecto familiar no ambiente que a rodeia, que pode tocar, cheirar, manusear.” (Traça, 1992, p. 77).

É certo que os docentes devem estar atentos aos interesses das crianças, contudo e segundo Barros (2014), com o apoio de Moreira em Viana, Martins & Coquet (2002), “(...) é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler.” (Barros, 2014, p. 21), desta forma as crianças irão ver correspondidas as suas necessidades, aliando a escolha de literatura de qualidade e é neste ponto que comprovamos que é imprescindível o adulto conhecer a vasta oferta que existe no mercado.

1.3. As Crianças e a Leitura

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, longo e por vezes um pouco complexo para alguns dos seus aprendizes. Contudo, este é instrumento fundamental para o ser humano e “Todos reconhecemos que *saber ler* é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (Sim-Sim, 2007, p. 5). Nesta jornada “O papel dos mediadores de leitura é particularmente relevante e importante no percurso de formar leitores, leitores competentes, autónomos e críticos. Papel que se espera da escola que instrui, da família que orienta e dá o exemplo, dos media que enchem as nossas vidas.” (Barros, 2014, p. 11), fortalecendo estes elos permanentes na vida e desenvolvimento das crianças. Este autor, em conjunto com Veloso em Oliveira (2011) e Sobrino (2000), relembram ainda que, principalmente os professores, devem vivenciar o amor pela leitura, porque só assim conseguirão transferir este hábito, esta paixão, para estas pequenas sementes que têm em suas mãos, pois só assim crescerão com as mesmas raízes. Os profissionais da educação são os principais mestres na estimulação e desenvolvimento da leitura, uma vez que, como referiram Veloso & Riscado (2002), “As crianças não nascem a saber ler, mas todas dispõem, à partida, da capacidade de perceber o mundo, de o decodificar com a ajuda do adulto.” (Veloso & Riscado, 2002, p. 27)

Primeiramente, pensava-se que a primeira fase do ensino da leitura passava pela decifração, etapa esta que, segundo Sim-Sim (2007) “*Decifrar*, ou decodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua.” (p. 12).

Tal como afirmei, a decifração era considerada a primeira etapa “formal” do processo de ensino da leitura, no entanto, este processo inicia-se muito antes, como concluí em Traça (1992), Mata (2008), Sim-Sim (2009) e Viana, Ribeiro, & Baptista (2014). Mata (2008) relata que precedentemente o Pré-Escolar (futuramente abreviado PE) delimitava o seu espaço somente a áreas relacionadas com as Expressões e com a oralidade, desvalorizando por completo a leitura e a escrita. Pude constatar estes factos com as diversas leituras, nomeadamente Mata (2008) e Sim-Sim (2009) e ainda em Sim-Sim (2007), que referencia Linnea Ehri (1997), esta última elencou três fases que

a aprendizagem da leitura abarca: “*fase de leitura pré-alfabética, fase de leitura parcialmente alfabética* e, finalmente, *fase de leitura totalmente alfabética*.” (Sim-Sim, 2009, p. 15 e 16)

Seguidamente, irei explicitar um pouco as duas primeiras fases, uma vez que se compreende (pela sua denominação) que na última já existe um contacto direto com o denominado ensino “formal” da leitura. A primeira fase decorre a partir dos três anos de idade, quando as crianças têm um contacto diário com as fontes escritas e ocorre essencialmente no “(...) reconhecimento do nome escrito dos colegas no jardim-de-infância, ou das marcas de gelados, bebidas ou chocolates preferidos porque diariamente associa esse nome a objectos ou lugares assinalados de forma consistente.” (Sim-Sim, 2009, p. 16). Na *fase de leitura parcialmente alfabética*, que se desenvolve, por norma, no fim do PE, as crianças reconhecessem muito frequentemente a primeira letra do seu nome e “Por exemplo, se seu nome for *Luísa*, ela poderá “ler” *Luísa* ao ser confrontada com a palavra *Lisboa*. (Sim-Sim, 2009, p. 16)

O grande desafio e dever dos docentes que contactam com as crianças em contexto de PE e Primeiro Ciclo do Ensino Básico (futuramente abreviado 1.º CEB), ou seja, que começam a sua familiarização com este processo ou os que já o acompanham, passa por cativar o gosto pela leitura destes exploradores que têm diante de si. Como já refleti anteriormente, a seleção dos livros que se apresentam aos alunos não é simples, embora a oferta seja vasta, a mesma não assume o mesmo peso na balança no que se refere à qualidade. Assim, é importante que os alunos saibam como e o que escolher, uma vez que só assim ficarão fascinados e envolvidos neste novo mundo, o da leitura, e acima de tudo que tenham a oportunidade de contactar com os diversos estilos de literatura. Sim-Sim (2009) e posteriormente apoiada por Gratiot-Alphandery em GFEN (1978), Traça (1992) e Barros (2014) e posteriormente por Mata (2008), Silva (2012) e por Viana, Ribeiro, & Baptista (2014), defendem que se estas experiências forem positivas, estas crianças serão leitores fluentes e frequentes, enquanto se a mesma se revelar dolorosa e angustiante, teremos jovens desligados deste mundo que nos faz viajar sem sairmos do lugar. Mais uma vez, cabe aos docentes a elaboração de estratégias pedagógicas apelativas e que despertem esta “paixão” nestes estreantes. Para além de estratégias, e seguindo a ideia de Sim-Sim (2009), é

fundamental que o docente esteja atento às crianças, assim como os seus gostos e principalmente que se aperceba e agarre a oportunidade de quando florescer o desejo e a curiosidade de ler. Mata (2008), apoiada por Traça (1992) e Sim-Sim (2009) vai ainda mais longe e defende que as crianças que estiverem familiarizadas com a linguagem escrita, nomeadamente com os hábitos relativos à mesma, tal como a leitura e a escrita por parte dos adultos que a rodeiam, mais facilmente quererá entrar e descobrir esta nova realidade. Barros (2014) e Viana, Ribeiro, & Baptista (2014) destacam o papel das famílias neste processo, afirmando que “(...) sem o envolvimento das quais a consolidação de hábitos de leitura fica irremediavelmente comprometida.” (Barros, 2014, p. 11).

Estas atitudes, são designadas por Mata (2008), Sim-Sim (2009) e Viana, Ribeiro, & Baptista (2014) “(...) por *comportamentos emergentes de leitura* ou *literacia emergente*, mostram que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem directamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indirectamente, através da audição da leitura de histórias.” (Sim-Sim, 2009, p. 20). Deste modo, e de acordo com Mata (2008), as crianças praticam comportamentos relacionados com a leitura e a escrita mas de uma forma própria, que embora não correspondam aos “padrões” de leitores e escritores fluentes não deixam de ser atitudes características destas áreas. Comprovei assim, mais uma vez, que as crianças contactam, mesmo que seja de uma forma informal, com a leitura e a escrita muito precocemente, ao que Fontes, Botelho & Sacramento (s/d) concluem que esta paixão pode mesmo surgir por volta dos dois anos de idade e a par desta mudança de concepções, foram criadas “Bebetecas”, denominação atribuída por Ramos, citado por Viana, Ribeiro, & Baptista (2014), locais destinados à “(...) promoção precoce de comportamentos emergentes de leitura.” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 153). Alves citado por Barros (2014), contribui para esta linha de raciocínio escrevendo que o fascínio pela leitura e pela escrita se inicia quando os mais novos ouvem uma história, muito antes de conhecerem os símbolos que permitem realizar tais atividades, uma vez que ao escutarem todo o enredo, estão a ter contacto com estas duas vertentes. Para reforçar, “Tal como referem as Orientações

Curriculares, “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar”” (Mata, 2008, p. 14), demonstrando que o documento orientador da Educação Pré-Escolar prevê que as crianças contactem com estas áreas. Relativamente a este tópico, este será uma das bases do trabalho que realizei, principalmente em contexto de PE, que poderá ser consultado no Capítulo III.

Atingir a compreensão do que é lido, é o principal objetivo da arte de ler. A forma como realizam essa mesma interpretação está intimamente interligada às suas vivências, àquilo que os rodeia e ainda à variabilidade do seu léxico, tal como confirmam Sim-Sim (2007).

Para concluir, creio que Mata (2008) resume tudo o que foi abordado numa só frase: “É claro, hoje em dia, que a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral.” (p. 14), evidenciando que mais importante do que o ensino formal da leitura, as oportunidades e os momentos de interação com a mesma durante toda a infância, desde o nascimento, é o pilar de toda a aprendizagem da leitura.

1.4. As Crianças e o Livro

É essencial que os docentes incentivem e valorizem o contacto com os livros devido a toda a sua plenitude, como já verificámos ao longo deste capítulo. Neste último ponto irei explorar um pouco mais esta ferramenta para glorificar o seu poder.

A audição de histórias é um dos mais comuns métodos de contacto com a leitura e a escrita. Geralmente a maioria das crianças fica fascinada com esta atividade e é por aqui que os educadores/professores devem rumar, visto que estimulam, de acordo com Marques (1986), Viana, Martins & Coquet (2002), Mata (2008), Silva (2012), Viana, Ribeiro, & Baptista (2014) e Barros (2014) “(...) o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos

cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.” (Mata, 2008, p. 72). Primeiramente devem fazê-lo com livros fisicamente concretos, apesar de vivermos na época das tecnologias, há que prezar este elemento porque, como nos diz Sim-Sim (2009), este desperta a curiosidade pelo mundo da leitura e permite a visualizarmos de diversas palavras e letras.

Para além das histórias é importante que as crianças se deixem levar pelo mundo das palavras e também elas podem recontar ou inventar novos elencos, uma vez que Mata (2008) afirma que todas estas atitudes se direccionam para o desejo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda relativamente às histórias e seguindo o raciocínio da autora, todos os momentos que antecedem ou sucedem este marco, são inequivocamente essenciais para a promoção dos hábitos da leitura. Em segundo lugar, quando as crianças querem “ler” e apesar de não o saberem formalmente, devem ser encorajadas e devem ser livres de realizarem o seu anseio, tal como nos mostra Mata (2008).

Ainda segundo a mesma autora referida acima, as crianças utilizam diversas estratégias para atingirem o objetivo da leitura: “(...) umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são sustentadas em características do próprio texto ou mesmo indicadores linguísticos.” (Mata, 2008, p. 68). Relativamente aos indicadores textuais, nomeadamente a imagem, este aspeto será alvo de reflexão no Capítulo IV, a propósito das minhas experiências de estágio. Estas crianças que formalmente ainda não são consideradas instruídas ao nível da leitura, são denominadas por Mata (2008) como “pequenos leitores envolvidos” devido a isso mesmo, apesar de terem esta “condicionante” têm atitudes que representam o oposto. Para plantarmos esta semente, estes embriões devem contactar frequentemente com actividades/momentos que integrem esta área no seu quotidiano, como nos recorda a mesma autora.

As histórias não servem somente para serem escutadas, a sua utilidade passa pelo despertar da reflexão individual ou coletiva e ainda por oportunidades de momentos de partilha, como verifiquei em Mata (2008). Para além disto, Albuquerque (2000) recorda-nos que o livro tem, globalmente, uma dupla utilidade: no âmbito da família, permite “(...) reforçarem laços de afecto e momentos de intimidade...” (Albuquerque, 2000, p. 14) e na escola poderá ser utilizado como uma “(...) poderosa estratégia educativa...” (Albuquerque, 2000, p. 14), assumindo o ponto de partida para vários caminhos possíveis e interdisciplinares. Contudo, não nos podemos esquecer daquilo que foi abordado no segundo ponto deste capítulo, onde referi que o livro deve ser escolhido de acordo com os interesses das crianças, visto que as auxiliam na reflexão acerca do mundo circundante, tal como afirma Carvalho (1987).

Como já verificámos, o caminho da leitura começa muito antes da aprendizagem formal, na escola. Viana, Ribeiro & Baptista (2014) mostram-nos que em diversos países esta já é uma realidade bem interiorizada e como tal existem programas e políticas com essa finalidade. Se desde que são bebés forem habituados a contactar com os livros e vivenciarem hábitos promotores de leitura, estas crianças “(...) estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida, ...” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 171). Bertuch, citado por Carvalho (1987), extremeriza a sua ideia e refere que “Um livro infantil, para o quarto de uma criança, é um objeto tão importante e mais indispensável do que o berço”. Friedrich Bertuch” (Carvalho, 1987, p. 172). Veloso em Oliveira (2011) acrescenta que o primeiro contacto da criança com a literatura se realiza através das canções transmitidas pelos familiares. Muitas pessoas se interrogam como é possível um bebé realizar uma leitura, pois Viana, Martins, & Coquet (2002) explicitam esse facto: “(...) é com a boca, mordendo e cheirando o livro, tentando descobrir como é que ele funciona; é possível que o estraguem, mas isso também faz parte da vida e das suas aprendizagens.” (Viana, Martins, & Coquet, 2002, p. 111). Para que este contacto seja viável e segundo a ideia de Viana, Ribeiro & Baptista (2014), os livros devem estar facilmente ao alcance da criança, permitindo uma interação constante, sempre que a mesma desejar, assim como as rotinas em torno do mesmo devem ser incentivadas pelos adultos.

Em conclusão, creio que Rocha (1984) sintetiza a relação que expus anteriormente, “A relação criança/livro é precedida pela relação criança/história contada, a oralidade precedendo o texto escrito” (Rocha, 1984, p. 20), comprovando, mais uma vez, que toda a relação estabelecida entre a criança e a literatura se inicia muito precocemente, mesmo que de uma forma pouco convencional.

CAPÍTULO II – 2. A IMAGINAÇÃO/O IMAGINÁRIO

2.1. A Imaginação/O Imaginário

Quando selecionei o título deste capítulo e do seu respetivo subcapítulo, deparei-me com uma dúvida: qual seria a diferença entre os termos imaginário ou imaginação. Prontamente concretizei algumas pesquisas em livros e descobri alguns contributos para a recolha que estava a realizar. Silva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo (2009) abordam uma perspetiva que será essencial na sequência deste trabalho, relatando-nos que “(...) a imaginação enquanto matriz de compreensão, capaz de transmitir a essência das imagens na sua relação com os vários domínios do saber, ...” (p. 16), enfatizando o poder da imagem na estimulação da imaginação, tal como veremos no Capítulo IV. Este conjunto de autores aprofundam estes conceitos afirmando que os mesmos já não estão associados a “uma qualquer insanidade mental” (p. 16) mas que representam o desejo de descobrir o mundo circundante e a iniciativa de intervenção, reunindo explicações acerca do mesmo, ganhando esta última parte relevância por Jesualdo (1993), Veloso (1994), Albuquerque (2000), Ressurreição (2005) e Silva (2012). Um destes autores, mais especificamente Veloso (1994), resume este último pensamento numa frase, que o explicita claramente: “Conhecer passa pela imaginação; o passar do desconhecido para o conhecido exige que a imaginação actue de forma consequente trabalhando o real.” (p. 35)

Prosseguindo com outras definições, segue-se Jean¹, citado por Veloso (1994), descrevendo o imaginário como uma propriedade da imaginação e relatando ainda que esta última é “a faculdade pela qual o homem é capaz, seja de reproduzir – em si ou projectando-se para fora de si – as imagens armazenadas na sua memória...” (p. 34). Já Ferreira, citado por Farias & Rubio (2012), apresentam-nos três definições que vão ao encontro daquelas já descritas anteriormente: “**Imaginar** é construir ou conceber na imaginação; fantasiar, idear, inventar; é o ilusório; o fantástico. **Imaginação**: é a faculdade que tem o espírito de representar imagens. **Imaginário**: é o que só existe na imaginação” (p. 9). Para simplificar a relação entre a imaginação e o imaginário, cito Postic (1992): “A imaginação é um processo. O imaginário é o seu produto” (p. 13).

¹ “(...) la faculte par laquelle l’homme est capable, soit de reproduire – en lui ou en se projetant hors de lui – les images emmagasinées dans sa mémoire...” (Jean, 1991, pp. 23-24)

Seguindo o raciocínio das definições encontradas e seguindo Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d) que citaram Cone-Bryant, “Para a criança, como para o sonhador, todas as coisas são possíveis.” (p. 60) e será neste sentido que irei trabalhar neste primeiro ponto do segundo capítulo. Globalmente, em diversas situações, é difícil para a criança compreender o que o adulto lhe tenta transmitir e também ocorre o inverso, em que o próprio adulto não sabe como há-de transmitir determinado conceito/tema a fim de que a criança o interiorize verdadeiramente, como verificamos na leitura de Veloso (1994). Perante este facto, os autores referidos anteriormente, mostram-nos a forma mais “adequada” para realizar esta transmissão de conhecimentos: “(...) Cumprir ao adulto ir para o mundo da criança, e não inversamente.” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 60) e é aqui que entram os conceitos abordados previamente, o imaginário e a imaginação, que são inerentes à infância.

Como é de senso comum e comprovando com o conhecimento transmitido por Rodari (1982), Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d), Jesualdo (1993), Silva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo (2009) e Silva (2012), todas as crianças são criadoras, são imaginativas, no entanto os adultos e a sociedade, nomeadamente a escola, acabam por lhes transmitir a visão negativa acerca deste mesmo aspeto, colocando um entrave quando isto acontece e desvalorizando este elemento fulcral para o ser humano. Ainda relativamente a este assunto, Silva (2012) atenta-nos para um aspeto interessante relacionado com a escola. Segundo a autora, a escola e os professores exigem que os seus alunos seja criativos e que utilizem a imaginação como um recurso, porém as suas atitudes vão de encontro a isto mesmo, trabalhando para que estas qualidades sejam controladas, uma vez que chegarão à fase adulta e estas não deverão fazer parte dessa mesma etapa. Para contrariar esta ideia, a mesma autora ressalva o facto do próprio docente dever ativar a sua própria imaginação, pois só assim irá envolver os seus pupilos nesse mundo tão próprio.

Durante o seu desenvolvimento, e ainda segundo Fontes, Botelho & Sacramento (s/d), existe uma fase em que o real e o imaginário são confundidos e entendidos como um só, porém existe também uma altura em que “Começa a desprender-se dessa confusão, (...) mantém numa certa ambivalência, numa certa ambiguidade, em que a criança sabe que é imaginário, mas aceita como se fosse real.”

(Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 103). Estes autores argumentam que o maravilhoso estimula a imaginação das crianças e a LIJ ganha protagonismo neste ponto. É certo que defendo a estimulação e desenvolvimento da imaginação por parte das crianças, mas também me questioneei acerca de um aspeto que muita gente se interroga: como deve ser a relação entre o real e o imaginário? Veloso (1994) responde prontamente que o “irreal” deve ser equipendente em qualidade e quantidade, para que a criança não se desligue totalmente do real.

Regressando ao ponto focado acima, à supressão/inibição da imaginação, Albuquerque (2000) relata-nos um estudo realizado por Wells que nos transmite as consequências desse mesmo acto. Alguns desses efeitos nocivos afetariam as “linguagens artísticas, e a linguagem matemática” (p. 143-144) e ainda, num cenário mais penoso, poderia perder “o domínio sobre a abstracção e o lado teórico do pensamento científico.” (p. 143-144). Farias & Rubio (2012) acrescentam outros danos tais como a falta de sentido crítico, a baixa criatividade e menor sensibilidade. Silva (2012) identifica adultos que tenham passado por alguns destes efeitos como “intelectual e psicologicamente pobres” (p. 50). Refletindo sobre este aspeto, apesar de não ser assim tão facilmente perceptível, verificamos que as consequências podem ser colossais a longo prazo, condicionando o crescimento natural da criança. Intensificando a relevância da imaginação, Meumann, citado por Jesualdo (1993), este autor valoriza-a tanto como a memória, afirmando que é “a primeira atividade pela qual a consciência da criança elabora os materiais adquiridos com as representações intuitivas e faz delas sua própria posição intelectual, ...” (p. 77).

Se por um lado apresentei os aspetos nocivos da falta da imaginação na vida das crianças, chegou a hora de sublinhar os pontos positivos. Silva (2012) enumera propriedades envolvidas com o raciocínio, a compreensão aos vários níveis, autonomia, amor próprio, criatividade e ainda a resolução de dilemas. Quando uma criança aciona a sua imaginação, comprovamo-lo através das suas brincadeiras, quando, por exemplo, pega numa simples garrafa de água e a mesma se “torna” num foguetão ultrarrápido, sendo esta ideia corroborada por Jesualdo (1993), Silva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo (2009) e Malrieu (s/d).

Em suma, Wunenburger & Araújo, citados por Silva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo (2009), concluem que “(...) devemos pensar no Homem como o *homo symbolicus* interpretante que é, o que nos obriga a aceitar e divulgar o Imaginário como uma ‘ciência’ que deve ser contínua e evolutivamente “informada e formada a fim de aceder progressivamente a uma liberdade criadora, ...” (p. 16), opinião da qual concordo plenamente e todo o trabalho que desenvolvi foi exatamente neste sentido.

2.2. A Imaginação e a Literatura Infantil e Juvenil

Nos pontos anteriores reuni dois aspetos relevantes para a infância: a literatura e a imaginação. Pois bem, chegou a altura da sua junção e para tal irei utilizar a ideia de Veloso em Oliveira (2011) que nos diz que “Quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura literária, maior será a sua competência linguística e mais vibrante será a sua imaginação.” (p. 225).

Através da LIJ, a criança vive uma vida interligada com o maravilhoso e, Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d), afirmam que esta experiência não terá influência na veracidade da própria criança, desde que transmitam conhecimentos educativos e que não a destabilizem ao nível emocional. Bettelheim, citado por Netto (s/d), fornece o seu contributo relativamente a este aspeto, mostrando que o mesmo é encarado como algo vantajoso, visto que “(...) a fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproximam mais da maneira como vêem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Não esqueçamos que as crianças dão vida a tudo.” (p. 2). Recapitulando, é através da LIJ, aliada à imaginação que a criança absorve o mundo e é assim que todos os elementos, inanimados ou não, ganham vida ou um novo significado, daí que as personagens que este tipo de literatura, frequentemente, nos apresenta sejam encaradas com naturalidade, tal como verificamos em Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d). Na opinião de Gonçalves (2009), com a qual concordo plenamente, a LIJ estimula a imaginação, uma vez que através das histórias, a criança pode inventar um mundo novo a partir das suas vivências. Desta forma, cabe ao adulto fornecer-lhe este “alimento” que tanto necessita, como nos relembram os mesmos autores, Albuquerque (2000) e Silva (2012), acrescenta que se a criança crescer num

ambiente que privilegie a imaginação, esta estará mais predisposta, mais familiarizada com esta temática. Este tipo de literatura, segundo Netto (s/d), Veloso (1994) e Albuquerque (2000), permite que a criança se depare com determinados problemas, próprios da sua faixa etária ou que poderá vivenciar pela sua vida fora e é através do seu imaginário que poderá equacioná-los, enumerando as suas possíveis resoluções.

Neste ponto irei dar relevância a um aspeto evidenciado por Silva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo (2009), partilhando esta opinião com Rocha (1984), Viana, Ramos, Coquet, & Martins (2011) e Fittipaldi citada por Martha em Oliveira (2011), em que defendem vivências no âmbito escolar que valorizem a imagem ou tema como ponto de partida para diversos universos. Ainda seguindo os mesmo autores, a leitura de imagens leva a “reflexões, diálogos verticais” (Silva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo, 2009, p. 20), realçando a plenitude deste tipo de atividades tão simples e que permitem dar largas à imaginação e a uma análise individual.

Com as leituras que fui realizando, deparei-me com a opinião de Montessori, citada por Jesualdo (1993) e Albuquerque (2000) que afirmava que os contos de fadas afastavam as crianças do mundo real, confinando-as a um mundo quimérico. No entanto, e como já comprovei ao longo deste trabalho, não concordo com esta opinião devido a todos os argumentos já evidenciados e também porque, por experiência no terreno, sei bem que este material é uma excelente ferramenta para ser utilizada em qualquer ciclo de escolaridade.

Em forma de conclusão e com apenas três palavras de Traça (1992), termino este capítulo afirmando “Ler é imaginar; ...” (p. 78), porque como vimos, a leitura é um forte aliado para a evolução infantil, para o alcance e a exploração da imaginação e este duo fornece a vitamina essencial para a sobrevivência de seres humanos completos e enriquecidos.

CAPÍTULO III – 3. A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

3.1. A Literatura Infantil e Juvenil em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB

Neste capítulo irei descrever a interação que as crianças tinham com os livros, nas minhas três experiências em contexto de estágio, durante os dois anos de Mestrado. Primeiramente, quero referir que nas diversas faixas etárias, as crianças procuravam os livros e o seu entusiasmo perante os mesmos era perfeitamente notório. Irei começar por realizar uma breve contextualização acerca dos grupos que acompanhei e, de seguida, realizarei uma descrição global sobre a ligação que as crianças tinham com os livros.

O primeiro estágio foi em contexto de Creche e tive o privilégio de acompanhar um grupo com crianças de dois anos de idade. Na instituição onde fui agradavelmente recebida, a exploração dos diversos temas partia maioritariamente de um livro: era selecionada uma história pela educadora ou pelos interesses de um ou vários membros do grupo, que abordava um determinado tema e a partir desta percorriam-se todas as áreas de conteúdo, através de diferentes atividades. Para além deste aspeto, muitas vezes a educadora ou a auxiliar contavam uma história, simplesmente por iniciativa própria ou a pedido do grupo, verificando-se assim o prazer que sentiam ao escutar o que aquele livro lhes reservava, mesmo que já o conhecessem. O grupo acalmava quando cantavam/ouviam uma música ou quando lhes liam uma história. Desta forma, verifico que estas crianças contactavam diariamente com os livros, criando uma ligação prazerosa com os mesmos.

Relativamente ao contexto de PE, o grupo que segui era bastante heterogéneo, englobando crianças desde os quatro aos seis anos de idade. A sala deste grupo estava dividida em espaços e um deles estava reservado para a convivência com os livros. Este espaço nunca estava vazio. Algumas vezes sozinhas ou acompanhadas, as crianças acabavam por reunir-se diversas vezes neste espaço, independentemente das idades, e existia sempre pelo menos uma que pegava num dos livros e o folheava, mais ou menos atentamente, prestando atenção ao que estes lhe ofereciam. Infelizmente não assisti a muitos momentos de leitura em grande grupo nos dias em que estive presente,

porém perante o facto relatado anteriormente, creio que este espaço era do agrado das crianças, visto que era permanentemente frequentado.

Por fim, pude contactar com o 1º CEB. É de conhecimento comum que nesta faixa etária as crianças convivem obrigatoriamente com alguns livros/textos. Contudo, quebrando um pouco esta ideia de “obrigatoriedade”, durante os intervalos entre as aulas, pude observar que algumas crianças se encaminhavam para a sala de aula levando um livro consigo. O seu entusiasmo era visível quando afirmavam “Já estou quase a acabar este!” ou “Já li algumas páginas só neste intervalo!”. Muitas vezes chegavam a realizar leituras em pequenos grupos, ainda durante o intervalo, uma vez que alguns alunos eram “contagiados” pelos outros, assim que os viam a ler. Para enfatizar o gosto que a maioria deste grupo tinha pela leitura, num dos projetos desenvolvidos (que implicou a construção de uma tenda relacionada com a obra “Alice no País das Maravilhas”), a turma sugeriu que neste local deveriam existir pequenos livros (criados por eles ou inspirados em obras do seu agrado) e chegaram mesmo a dinamizar alguns “Momentos do Conto”, em que eram as próprias crianças que liam um livro, à sua escolha, para os restantes colegas da escola. A turma que acompanhei pertencia ao quarto ano de escolaridade, com alunos com idades compreendidas entre os nove e dez anos de idade e constituída por vinte e sete alunos (sendo que quatro alunos estavam integrados numa outra turma, porém frequentavam esta sala e acompanhavam este grupo).

Posteriormente a tudo o que foi referido, posso concluir que, de uma forma ou de outra, todos os grupos tinham uma grande ligação com os livros. No entanto, algumas dessas relações poderiam ser trabalhadas de outra forma, para que essa conexão fosse fortalecida.

Perante as minhas vivências nos diversos contextos, e ficando fortemente atenta às abordagens que englobavam os livros, comecei a questionar-me sobre dois aspetos chave: se as crianças do PE ainda não conseguem decifrar palavras escritas, como é que elas conseguem contar uma história? E relativamente aos alunos do 1.º CEB, será que “leem” com tanta facilidade um livro sem texto (álbum), como um que tem este elemento? Estas questões irão ser respondidas no capítulo seguinte, tal como

serão relatadas as experiências realizadas para chegar a essas mesmas conclusões. Estas experiências apenas foram colocadas em prática nestes dois contextos, visto que o tempo era escasso e por este motivo não consegui, infelizmente, concretizar nenhuma atividade relacionada com esta temática no contexto de Creche.

CAPÍTULO IV – 4. EXPERIÊNCIAS COM LIVROS NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CEB

4.1. Breves Considerações sobre as Experiências

Neste capítulo irei explorar duas questões que me fizeram refletir ao longo dos estágios relacionados com os diferentes contextos: na vertente de Jardim de Infância (futuramente abreviado JI), a ideia da “leitura” por parte das crianças que ainda não a realizavam de forma oficial, relativamente à leitura das palavras representadas nos livros e em 1.º CEB, o “desvalorizar” do imaginário tornando-se a realidade o primeiro e único foco de trabalho.

Nos momentos em que pude colocar em prática as atividades que tinha planeado, utilizei livros como instrumento principal, seguindo a ideia de Sim-Sim (2009) tal como referi no quarto ponto do Capítulo I. Não optei por recursos tecnológicos porque creio que se deve incentivar e manter este velho hábito, para que as crianças explorem os diversos sentidos através desta experiência. Relativamente aos livros utilizados, a seleção foi diferente para os dois níveis: em contexto de JI utilizei cinco livros (no ponto seguinte irei explicitar melhor esta ideia, visto que na realidade as crianças tinham dez livros à sua disposição, sendo estes cinco escolhidos por mim) e três no 1.º CEB. O tipo de livros que utilizei em JI incluía-se, segundo a denominação de Bastos (1997), no conjunto dos “livros profusamente ilustrados” em que “(...) a imagem e o texto, ainda que reduzido, surgem a par, ...” (Bastos, 1997, p. 25), enquanto que no 1.º CEB predominaram os “álbuns puros”, seguindo a mesma autora, livros estes em que a imagem predomina e domina totalmente.

4.2. Experiência no Pré-Escolar

Enquanto estagiava em JI, dei por mim a questionar-me que histórias “liam” as crianças no livro que tinham à sua frente. Consequentemente, decidi explorar esta questão, fazendo com que as crianças me contassem aquela mesma história. O primeiro aspeto em que reparei, foi o facto do espaço destinado à leitura não ter livros de qualidade, apesar da sua extensa variedade. Estes livros eram caracterizados pelas fracas ilustrações e pelo texto empobrecido, na maior parte das vezes. Constatei que as crianças apenas tinham ligação com outros livros esporadicamente, quando chegava

a altura da atividade relacionada com a Biblioteca Escolar. Os livros pertencentes a esta Biblioteca, (livros esses com uma qualidade bastante superior aos que estavam presentes no quotidiano daquele grupo), estavam guardados numa caixa e só nessa altura específica é que os mesmos podiam ser manipulados pelas crianças. Por este motivo, e pedindo autorização à educadora, retirei a maioria dos livros e deixei apenas cinco, nomeadamente: “Marta na Primavera” da Majora, “As Descobertas de Noddy – no País dos Brinquedos” da Planeta DeAgostini, “Carros” da Verbo, “Ritinha – a Ratinha vai à pesca” da ASA e “Histórias Tradicionais – Capuchinho Vermelho” da Majora. Seguidamente, levei cinco livros que considerei de boa qualidade, tal como aprendera a selecionar durante a Unidade Curricular de “Literatura para a Infância”, durante a Licenciatura em Educação Básica e consolidei no Capítulo I deste documento. Os livros escolhidos foram: “O menino que detestava escovas de dentes” da Editorial Presença, “Hoje sinto-me...” da Orfeu Negro, “No sótão” da Editorial Caminho, “O papão no desvão” da Caminho e “O monstro das cores” da Nuvem de Letras.

Quando realizei esta pequena alteração naquele espaço, algumas das crianças do grupo foram satisfazendo a sua curiosidade, ao observarem que algo estava diferente, e foram descobrir os novos elementos. A maioria parecia analisar atentamente o que estes novos “intrusos” traziam.

Mais tarde, reuni-me com o grupo e expliquei que iria necessitar da ajuda de algumas crianças numa atividade relacionada com os livros presentes naquele espaço. Prontamente, a maioria do grupo, ofereceu-se para me auxiliar nesta missão. Lamentavelmente pela falta de tempo, nem todos puderam dar o seu contributo, visto que era um grupo com cerca de vinte e cinco crianças. Por este motivo selecionei seis crianças: uma de cada sexo e duas de cada faixa etária (duas crianças de 4 anos, duas de 5 anos e duas de 6 anos de idade). Para além deste aspeto, tomei em consideração o nível de desenvolvimento das crianças selecionadas, escolhendo elementos do grupo que estivessem em graus de desenvolvimento distintos.

Após a seleção das crianças que me iriam auxiliar nas experiências, reuni-me com cada uma no espaço destinado à leitura (onde estavam os livros) e pedi que

selecionassem um. Quando procediam ao meu pedido, interrogava-as relativamente aos motivos que as tinham levado a eleger aquele livro e de seguida pedia que me contassem uma história, sem referir qualquer linha de orientação. Desta forma, as crianças contavam a história que queriam, deixando-as manipular de forma espontânea o livro, explorando livremente a sua imaginação.

Apesar de não ter conseguido colocar em prática nenhuma atividade relacionada com a minha investigação em contexto de Creche, durante o tempo de estágio tal como já referira, consegui realizar algo posteriormente a este período e de uma forma um pouco mais informal. Esta situação decorreu numa visita esporádica que realizei à instituição e executei uma atividade idêntica àquela que coloquei em prática no PE. Nesta pequena “brincadeira” participaram cerca de cinco crianças, de ambos os sexos, com três anos de idade.

Creio que será pertinente realizar uma breve caracterização da instituição referida acima, mesmo tendo sido num contexto mais informal. Esta instituição abrange as valências de Creche e JI, abarcando, por norma, dois grupos de cada idade. O grupo com quem tive esta experiência perfazia o total de vinte e cinco crianças e enquanto período de estágio, acompanhei a maioria (em contexto de Creche eram somente quinze crianças e na altura tinham dois anos).

4.3. Experiência no 1.º CEB

Posteriormente à experiência que tinha realizado em contexto de JI, interroguei-me sobre um outro aspeto relacionado com o novo estágio em 1.º CEB: neste nível de escolaridade as crianças já sabem ou estão a aprender a ler e, assim sendo, será que conseguem dar largas à sua imaginação e serão capazes de pegar no livro e contar uma história somente com base nas ilustrações?

Creio que esta questão é pertinente, uma vez que, como comprovei no Capítulo II (principalmente), e recordando Albuquerque (2000), neste ciclo “(...) ocorre uma desvalorização do imaginário...” (p. 29), apesar da mesma autora afirmar que depois do PE e do 1.º CEB este elemento é secundário, enfatizando-se o mundo real.

Tal como acontecera em JI, expliquei à turma que necessitava do seu contributo para uma atividade e desde logo, todos se mostraram disponíveis e interessados. Identicamente à abordagem que realizei em JI, elegi crianças de ambos os sexos e com níveis de desenvolvimento diversificados, não conseguindo obter a ajuda de todos os elementos por escassez de tempo, reunindo-me com cada uma delas. Mais uma vez, pedi que escolhessem um dos três livros que lhes apresentei e quando optavam interrogava-as sobre a sua escolha. De seguida, pedia-lhes que me contassem uma história, manuseando e explorando livremente aquele livro. Quero ainda acrescentar que utilizei três livros diferentes do contexto anterior: “Zoom” da Kalandraka, “O Balãozinho Vermelho” também da Kalandraka e “Espelho” da Gatafunho.

4.4. Conclusões das Experiências

Início este tópico citando Manzano (1988, p. 75) que afirma “A imagem apela à sensibilidade e à imaginação...”. Foi este o rumo que segui quando planeei as atividades realizadas.

Primeiramente, irei realizar uma caracterização dos dois grupos envolvidos nas atividades, assim como uma síntese das ideias apresentadas nas histórias criadas pelas crianças de PE. Creio que não será necessário realizar uma síntese relativamente às versões de 1.º CEB, uma vez que estiveram envolvidas crianças mais velhas e o seu discurso já permite uma compreensão mais clara, enquanto que em contexto de PE é natural que as crianças ainda estejam a descobrir vocabulário e a estruturar o seu discurso, daí exigir uma atenção redobrada para o entendimento da sua mensagem. As histórias produzidas pelas crianças de ambos os contextos estão presentes e podem ser consultadas nos Anexos. Nesta secção efetuei uma divisão entre PE e 1.º CEB para que a análise seja mais simples. No entanto, nas conclusões, poderei relacionar estas duas vertentes.

Em relação às idades das crianças de PE, a A e B tinham quatro anos de idade, enquanto que a C e D tinham cinco anos de idade e finalmente, as E e F tinham seis anos de idade. Já os alunos de 1.º CEB rondavam os nove e dez anos de idade.

Relativamente ao género, as crianças A, D, F, I, J, K e L pertenciam ao sexo masculino, enquanto que as restantes (B, C, E, G, H, M e N) englobavam o sexo feminino. Inicialmente, quando as selecionei para as atividades, e tal como já tinha referido, atentei nos diversos graus de desenvolvimento. Porém, no PE, acabei por dar mais ênfase às diferentes idades, não desvalorizando o ponto de partida. Contudo, em 1.º CEB os alunos pertencem, geralmente, à mesma faixa etária e por este motivo acabei por refletir sobre quais seriam os alunos com mais dificuldades escolares, assim como aqueles que se destacam como sendo “os bons alunos” e ainda os que estariam entre estes dois campos.

De seguida irei realizar uma síntese sobre as histórias produzidas pelas crianças de Pré-Escolar. Começando pela vertente de JI, a criança A escolheu o livro “O Sótão”. No seu discurso observa-se uma personagem principal, “o menino” e este sobe umas escadas e acaba por descobrir inúmeras personagens e objetos: desde os “ratinhos”, passando pelas flores, “bichinhos” e um tigre (que, afinal, era uma “menina tigre”), entre outros. Sabe-se ainda que este menino passou por montanhas, chegou ao céu, mas que no fim da história tudo se revelou um simples sonho.

A criança B optou pelo “Papão no Desvão” e revela-nos que essa personagem, o papão, se assustou. Mas a história acaba por sofrer uma reviravolta e, afinal, pelo que pude compreender, o papão é que assustou a menina e o pai desta. Contudo, o desfecho foi semelhante à história anterior porque estavam a dormir e acordaram, transmitindo-nos a ideia de que tudo foi um sonho.

O “Papão no Desvão” continuou em primeiro plano e também foi escolhido pela criança C. Este papão começa “muito zangado” pelo barulho que a menina fazia. Nesta versão aparece-nos uma família comum, constituída por essa menina, pelo pai e pela mãe que também acabam por ser assustados pelo papão. Quase no final da história, verificamos que esta personagem não seria assim tão assustadora porque tentou oferecer uma flor à menina atemorizada e acaba mesmo por se transformar num menino. E, como na maioria das histórias, todos acabam bem e a felicidade impera.

Desta vez, foi “O Sótão” que voltou a ganhar protagonismo através da criança D. Mais uma vez temos um menino em primeiro plano. Este vai descobrindo imensos

objetos e alguns animais quando sobe as escadas do sótão. Depois de todas estas descobertas, o menino volta a subir ao sótão, indo ao encontro da mãe.

As escolhas efetuadas pelas crianças E e F recaíram sobre “O Monstro das Cores”. A criança E evidenciava a confusão de sentimentos do monstro e chegava mesmo a descrever alguns deles. Por fim, o monstro acaba por identificar todos os sentimentos e sensações que experienciou, exibindo diferentes frascos que continham os mesmos. Mas, mesmo no final, ainda teve tempo de descobrir um último sentimento: o amor.

Na versão da criança F, o monstro também vive uma confusão, mas desta vez de cores que por vezes estavam associadas a alguns sentimentos. Apesar desta criança não conseguir identificar (quando afirma “Só duas que eu não conheço...”) alguns elementos, quando conclui a história, reconhece o último sentimento apresentado: o amor.

Realizando algumas reflexões acerca das sínteses concretizadas e relativamente pelos dois primeiros casos (da criança A e da criança B), conseguimos perceber que, apesar de terem a mesma idade, a primeira criança conseguiu organizar melhor o seu discurso e foi visível a presença fluída da sua imaginação, enquanto que a criança B teve algumas dificuldades ao nível da organização do discurso, assim como na linha orientadora de toda a história, revelando alguma confusão ao longo da mesma. Mais uma vez assistimos a uma discrepância entre as crianças C e D, apesar de terem a mesma idade. Na criança C consegue-se acompanhar facilmente a história, enquanto que na D deparamo-nos com algumas ideias soltas, dificultando um pouco o desenvolvimento do que é relatado. Tal como aconteceu nos quatro primeiros casos, as crianças E e F eram da mesma idade. Porém, foi notória a dissemelhança entre ambas. A criança E utilizou um discurso perceptível e lógico, atribuindo ênfase em certos momentos, deixando o seu imaginário derivar ao sabor da sua história, enquanto a criança F inibiu mais a exploração dos diversos sentimentos, sendo mais direto na interpretação de cada um deles. Apesar destes pontos, o seu discurso e a sequência da história facilitaram a sua compreensão.

Antes de prosseguir com as reflexões sobre as atividades concretizadas em 1.º CEB, quero referir que a escolha dos livros por parte das crianças de PE foi curiosa, uma vez que tinham dez livros à disposição e optaram apenas por três. Todos eles eram livros colocados mais recentemente naquele local. Como ponto de partida, ia perguntando às crianças envolvidas o motivo da sua escolha e muitas identificaram aspetos como “as letras”, “porque é giro”, “os desenhos/imagens”, “a capa” e ainda “não conheço e também não sei o que vai haver aqui”, sendo estes elementos que despertaram a sua atenção. Globalmente, todas as crianças afirmaram que gostaram da história com que contactaram e responderam afirmativamente à pergunta se esta atividade tinha sido do seu agrado, ou não. Perante estas respostas, confirmam-se as palavras de Silva (2012), “(...) antes de conseguir decifrar o texto escrito, a criança realiza outras formas de leitura que devem ser estimuladas, como é a interpretação de imagens ou gravuras de um livro.” (p. 15). Ainda relativamente à leitura de imagens, Torres (2003) afirma que encontramos imensas informações/mensagens nas imagens e acrescenta ainda que cada imagem “(...) não assume um sentido unívoco...” (p. 27), sendo que a interpretação depende do leitor e da sua experiência a um nível global, tal como comprovei através das diferentes versões dos mesmos livros que recolhi.

Dos três livros disponíveis em contexto de 1.º CEB, “Zoom” foi escolhido três vezes, pelas crianças G, I e K; o “Espelho” igualmente por três crianças (criança H, J e M); e “O Balãozinho Vermelho” foi eleito pelas crianças L e N. No que diz respeito aos argumentos que sustentaram estas escolhas, as crianças afirmaram que “o título”, “a imagem” e “as cores” foram os elementos que cativaram a sua atenção. Estas crianças criaram histórias diversas, umas mais curtas como no caso das crianças L e N, em que foram mais diretas e sintéticas, enquanto que as restantes se focaram mais no pormenores, efetuando uma descrição mais detalhada das imagens que tinham diante si.

Tal como no PE, a resposta obtida junto dos alunos relativamente à atividade em que tinham participado, e se a mesma tinha sido do seu agrado, foi extremamente positivo. Porém, quando lhes coloquei a questão se preferiam um “álbum puro” (Bastos, 1997, p. 25) ou um livro em que predominava o texto, a maioria afirmou eleger a primeira opção. Contudo, a maioria assegurou que esta atividade tinha sido

árdua, uma vez que sentiam falta do texto como auxílio. Todavia, apesar de terem sentido algumas dificuldades, ao elegerem este tipo de livros como preferenciais, demonstraram que esta atividade foi significativa.

Realizando uma reflexão global destas oito crianças do 1.º CEB, creio que todas desenvolveram um relevante trabalho, apesar de pré-existir a ideia de que por serem crianças mais velhas, deveriam ter a obrigação de desenvolver produtos mais complexos. Sabemos que este pensamento nem sempre corresponde à realidade. Porém, confirmo que superaram todas as expectativas, comprovando que nestes casos o seu imaginário não foi inibido ou desvalorizado drasticamente. Outro aspeto curioso foi o facto de alguns alunos com mais dificuldades escolares concretizarem a atividade facilmente, de forma fluída, contrariamente ao que aconteceu a alguns alunos, alunos esses identificados como tendo um aproveitamento global considerado bom ou muito bom, que tiveram de refletir em diversos momentos como seria o rumo da sua história. Tal como aconteceu em contexto de JI e como já comprovava no Capítulo I, as vivências das crianças acabavam por ter influência em partes das suas histórias, e este facto repercutiu-se também em 1.º CEB.

Mais uma vez, relativamente à pequena experiência informal que vivenciei depois do período de estágio, comprovei que também estas crianças conseguiam contar uma história, através das ilustrações. Contudo, e tal como aconteceu no outro contexto já referido, ainda pude ouvir comentários entre eles, como por exemplo “mas ele não sabe ler/contar histórias” e, no fim, puderam comprovar o oposto. Relativamente a este ponto, Mata (2008) recorda-nos que as tentativas de leitura por parte das crianças devem ser valorizadas, assim como as suas evoluções, uma vez que todas estas atitudes se revelam impulsionadoras para a continuidade deste gesto. Quando acabaram de explorar o primeiro livro e perante o resultado positivo, quando uma das crianças contou uma história, pediram logo de seguida que se repetisse esta mesma atividade. Apesar de não ter realizado formalmente esta tarefa, os resultados foram igualmente positivos, tal como sucedeu nos outros contextos. Com esta oportunidade consegui cativar as crianças para os momentos da leitura, assim como proporcionei a ambientação ao contacto com os livros, despertando o seu interesse e a sua curiosidade.

O principal objetivo desta investigação era o de comprovar que todas as crianças, independentemente da sua faixa etária e do género, conseguiam contar uma história, umas mais completas, outras curtas ou extensas, ou algumas mais imaginativas. Todos os participantes, à sua maneira, conseguiram cumprir o que lhes fora pedido. É certo que algumas delas tiveram um pouco mais de dificuldades do que outras, umas ao nível do discurso, outras à imaginação. No entanto, no fim obtive excelentes resultados, que podiam levar-nos a imensas explorações a diferentes níveis. Infelizmente, não houve oportunidade para tal. Não nos devemos esquecer ainda que “(...) a leitura começa no berço e, ao contrário do que antes se pensava, a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler”, isto é, antes de entrar na escolaridade obrigatória.” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 154). Esta investigação comprovou isso mesmo, abrangendo três contextos distintos e dos quais pude recolher experiências gratificantes, alterando também algumas ideias prévias que continha.

O mais importante foi desmistificar a ideia de que uma criança (do PE, particularmente) não conseguiria dar vida a uma história contida num livro, apesar de ainda não conseguir decodificar a escrita. Conjugando com esta ideia prévia, quis simultaneamente revelar que em contexto de 1.º CEB os alunos também podem viajar no seu imaginário e que este fator não deve ser encarado como algo negativo. Ficou demonstrado que estes alunos podem não estar “presos” a um texto para conseguir completar eficazmente uma atividade, comprovando que o seu imaginário é uma fonte riquíssima que pode ser aproveitada nas diferentes áreas curriculares. Estas são as maiores evidências de como é essencial preservar e estimular o imaginário, de como é urgente comprovar a todos os docentes que lidam com crianças, o valor desta característica e que a mesma não deve ser inibida ou deixada de parte. O início desta mudança pode estar em nós, falando em mim e em todos os meus colegas que estão prestes a entrar no mundo da educação. Cabe-nos a nós fazer a diferença e lutar pela valorização destes aspetos simples que se foram esquecendo ou desconsiderando e que são fulcrais para o completo desenvolvimento infantil.

Termino este capítulo citando Rocha (1984) que afirma “(...) a ilustração realiza uma função de enorme importância, (...) libertando a imaginação da criança.”

(p. 23), comprovando o poder desta aliança que não se restringe a uma única faixa etária, a um único ciclo e a qual deve ser valorizada, principalmente pelos docentes.

CONCLUSÕES

A maior aprendizagem que construí com este breve trabalho de investigação traduz essencialmente que “Ler uma imagem é mergulhar nas entrelinhas do pensamento, ...” (Netto, s/d, p. 8), ou seja, significa deixarmo-nos levar pela nossa imaginação que nos transporta até sítios inigualáveis.

Agora que termino este trabalho, reflito sobre diversas aprendizagens que efetuei, relacionadas com a LIJ e com a sua aliada, a imaginação.

No que diz respeito à LIJ, nomeadamente à sua importância, é muitas vezes comparada a objetos essenciais para o bebé, evidenciando o poder que este elemento pode ter desde tenra idade. Compreendi que este tipo de literatura não está assim tão longínqua do mundo dos adultos, visto que as primeiras obras foram adaptadas a partir de textos idealizados para esta faixa etária. Identifiquei alguns elementos fulcrais como a imaginação e a criatividade, elementos esses que são estimulados nos momentos de leitura. Para além disto, percecionei que esta literatura é um meio de entretenimento e de diversão para a criança, sendo um meio de aquisição de conhecimentos, de descoberta do mundo ao seu redor e ainda de resolução de conflitos interiores.

Selecionar livros de LIJ não é tarefa fácil, principalmente porque, como vimos, não existe uma “receita” para esta finalidade, apenas podemos reconhecer alguns indicadores que facilitem o processo, nomeadamente ao nível da imagem, do texto e da mensagem que o mesmo transmite. É essencial eleger livros adequados para cada criança, o que nos obriga a alargar o conhecimento nesta área para podermos responder adequadamente às necessidades dos mais novos, para que retirem o máximo deste material.

Aprofundei a ideia que tinha acerca do impacto que a imaginação tinha nas crianças, compreendendo que é através deste elemento que elas compreendem muitas das mensagens que nós adultos lhes tentamos transmitir, levando-nos a entrar no seu mundo para que essa informação seja adquirida. Mas se existem algumas crianças com a imaginação condicionada, este resultado deve-se à ação dos adultos que a rodeiam

pois inibem ou desvalorizam este elemento, desconsiderando as repercussões globais que este ato pode assumir.

Quando recordei as minhas experiências de estágio, de uma maneira geral fiquei feliz com o facto de quase todas as instituições valorizarem plenamente o auxílio dos livros para a construção das aprendizagens, quer a brincar ou a trabalhar uma das áreas curriculares. A maioria das crianças sabia retirar o maior partido deste “amigo” e isto refletiu-se no final das atividades que realizei. Como uma criança dizia, “foi desafiante” e era este o meu grande objetivo: que ultrapassassem barreiras, que fossem o mais distante que conseguissem, que refletissem e que vivenciassem como este elemento é importante para o seu crescimento e para a sua vida.

Tentei aliar este gosto à descoberta ou redescoberta da sua imaginação, transmitindo-lhes que esta ferramenta é sagrada e única e que devem preservá-la sempre pela sua utilidade. E como é que lhes transmiti isto tudo? Nem sempre são necessárias palavras. Acima de tudo conquistei duas vitórias: comprovei que a leitura não se traduz somente em palavras, mas sim que existem diversas formas, particularmente a leitura de imagens e ainda que a imaginação não tem limite de idade, levando o ser humano por aventuras ricas e variadas.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto - Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*. Teorema.
- Amaral, M. L. (1983). *Criança é criança : literatura infantil e seus problemas*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Basso, C. M. (s/d). A Literatura Infantil nos Primeiros Anos Escolares e a Pedagogia de Projetos. Obtido em 3 de Fevereiro de 2017, de http://coral.ufsm.br/lec/02_01/CintiaLC6.htm
- Bastos, G. (1997). *A Escrita para Crianças - em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. (1976). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora.
- Brito, A. L. (2003). *Literatura para a infância : estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores*. Coimbra: Tese mestrado, Psicologia da Educação, 2003, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, B. V. (1987). *A literatura infantil : versão histórica e crítica*. 5ª ed. São Paulo: Global.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura infantil : história-teoria-análise*. 3ª ed refund. São Paulo: Quirón.
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *Lutar Para Dar Um Sentido à Vida*. Porto: Edições ASA.
- Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, 5. (2005). *No branco do sul : as cores dos livros : actas*. Lisboa: Caminho.

- Farias, F. R., & Rubio, J. (2012). Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, n.º 1, 3. Obtido de <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>
- Figueiredo, C. M. (2015). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Obtido de <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/2257/1/EPE%20CEB%20-%20Catarina%20Maria%20Pais%20Figueiredo.pdf>
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s/d). *A criança e o livro : aspectos psicológicos, pedagógicos e literários*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GFEN. (1978). *O Poder de Ler*. Livraria Civilização - Editora.
- Góes, L. P. (1984). *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira.
- Gomes, A. (1972). *O Autor e a Comunicação no Livro Infantil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional; Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Gonçalves, L. K. (2009). A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil. Porto Alegre. Obtido de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1927/1/418783.pdf>
- Instituto Politécnico de Coimbra, & Escola Superior de Educação de Coimbra. (1991). *Actas : segundo encontro de literatura para a infância : 30 e 31 de Outubro de 1989*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman.
- Jesualdo. (1993). *A literatura infantil*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix.
- Khéde, S. S. (1983). *Literatura Infanto-Juvenil - Um gênero polêmico*. Vozes.
- Malrieu, P. (s/d). *A Construção do Imaginário*. Instituto Piaget.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura : como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler : um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mayor, G. S. (2010). A Linguagem da Ilustração na Literatura para a Infância e Juventude. *Atas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, (pp. 137-152). Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17593>
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. . Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário : olhares sobre a literatura infantil*. Porto: ASA.
- Netto, A. P. (s/d). Literatura Infantil em foco: fantasia a serviço da ideologia dominante? Obtido de <http://principio.org/literatura-infantil-em-foco-fantasia-a-servico-da-ideologia-do.html>
- Oliveira, I. (2011). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil : com a palavra o educador*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- Porto Editora. (2003-2017). Obtido de Infopédia - Dicionários Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/>
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Edições ASA.
- Ressurreição, J. B. (s/d). A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação. Obtido de http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2010/pdf/a_importancia_dos_contos_de_fadas_no_desenvolvimento_da_imaginacao.pdf
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Ministério da Educação.

- Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Globo.
- Sá, C. M. (2017). Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos. *Cadernos do LEIP*. Universidade de Aveiro.
- Silva, G., Macedo, T., Simões, R., Diogo, A. L., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender - Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Trampolim Edições.
- Silva, M., Scremin, R., Barcellos, M., & Rosa, R. (s.d.). "Até Onde Vai A Imaginação?": Literatura Infantil e a Práxis Educomunicacional. *IV Conferência Sul-Americana e IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã*. Obtido de <http://www.midiacidadade.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/09/At%C3%A9-Onde-Vai-A-Imagina%C3%A7%C3%A3o-Literatura-Infantil-e-a-Pr%C3%A1xis-Educomunicacional.pdf>
- Silva, P. A. (2012). Segredos & enredos : a importância da leitura infantil no desenvolvimento da imaginação da criança. Coimbra. Obtido de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/PATRICIA_SILVA.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.
- Torres, M. G. (2003). *A arte de contar histórias com palavras e imagens : o Capuchinho Vermelho*. Braga: APPACDM.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória : do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Universidade Nova de Lisboa. (s/d). Obtido de Plano Nacional de Leitura:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças : imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.

Veloso, R. M., & Riscado, L. (1997). A Literatura Infantil - espaço de prazer, espaço de descoberta. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 17, pp. 47 - 50.

Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes*, n.º 10, pp. 26 - 29.

Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2001). *2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança - U. M.

Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Encontro Nacional de Investigadores em Leitura Literatura Infantil e Ilustração, 3º - Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2003). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L., Ramos, R., Coquet, E., & Martins, M. (2011). 8º Encontro Nacional - 6º Internacional - de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. - Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Edições Almedina, S. A.

ANEXOS

PRÉ-ESCOLAR

CRIANÇA A

“Acho que isto parece um bolo. É o menino. O menino subiu as escadas até lá cima. Ele está em cima do telhado. Apareceu tantos ratinhos. E depois apareceu tantos flores e tantos, tantos bichinhos e depois teve numa teia de aranha. E depois, depois teve em cima, em cima da montanha. Uma montanha, tá aqui. Mas, mas, mas aqui a porta dos peixes...maus. Aí é a porta da cidade...aí, aí, aí é a porta do céu. E aí é a porta da relva. E aqui, aí é a porta das árvores. E aqui é...a porta...a porta...é a porta das montanhas. Tá no céu a voar. Voou, voou como um avião. E depois ele desceu...ele desceu das escadas da relva, das árvores. Vejo ali tantas árvores. Mais parece uma floresta. Apareceu um tigre. Sabes o que tava aqui? Tava uma, uma menina tigre. Apareceu, apareceu, apareceu tantas minhocas. O tigre ficou com medo...o menino, o menino não. E a seguir o menino...o menino subiu uma escada. E agora o menino tava a dormir.”

CRIANÇA B

“O papão no desvão. O papão tava muita a subir a escada. E depois assustou-se...assustou-se. A menina...mas o pai tava ali...quando o papão disse. Quando a menina tava muito assustada, o papão tava muito contente na casa. O papão tava a tar o pai da menina. Uma flor...uma sombra do papão. E depois exutaram pa sempre. A Sara, a Sara disse que exutavam...ela tava a dormir com o papão. E depois ele...mais acodaram.”

CRIANÇA C

“Era uma vez, o papão no desvão tava muito, tava muito zangado porque tava a ouvir muito barulho. E então ele decidiu ir lá acima. A menina ficou cheia de medo quando viu o papão no desvão, que ela estava cheiinha de medo, não conseguia parar de tremer.

A mamã tava a trabalhar e a filha tava a ver os desenhos que a mamã tava a fazer. Mas o pai, ele tava a ler uma história e também tava a ver...no jornal também tava o papão no desvão só que a menina como tava com os olhos fechados, ela não viu. Só depois é que ela olhou e ficou cheia de medo, não conseguia também parar de tremer. E disse assim ao pai...Quando o papão no desvão também tinha muito sono, então foi dormir. Depois a menina também foi para a cama. Depois o papão no desvão gritou com muita força e o pai e a mãe ficaram muito assustadores, ficaram assustados e depois fugiram. Depois quando pensaram, ele pensou dar uma flor à menina. Mas depois apareceu o monstro e ele não conseguiu e deu...E depois ele não conseguiu ir...dar. E uma vez, o papão no desvão, ele, ele transformou-se em, em menino. E depois era uma sombra que ele tava a fazer. Depois a menina não ficou mais assustada. Conseguiu dormir bem. O papão no desvão também conseguiu dormir bem. E depois ficaram todos felizes.”

CRIANÇA D

“Uma escada. Ao sótão. O menino tá no sótão. É uma forma de uma bola. Tem janelas. Os ratinhos todos vieram para cá. Até havia quatro e aqui muitos! E um queijo e um carro. E flores...muitas. E um menino e uma borboleta e outra. Isto aqui já não é...outra. Um aranhão. Um menino. O menino tava à espreita no sótão.

São as casas todas...tava a ver as casas. Ele desceu do sótão e veio para a relva. Não sei o que é isto...uma árvore. Um leão...um tigre! A escada subiu mais e ele, e ele subiu o sótão lá para cima e depois foi ter com a mãe. O sótão. O carro dos bombeiros...uma escada.”

CRIANÇA E

“O “Monstro das Cores”...É o título. O Monstro das Cores, ele tava sempre com muitas cores.

Ele tem muita raiva...mas outras vezes tá calmo...e outras vezes tá uma loucura do...das cores. Mas a...Mas o...Ele foi decidir ver. Ele tá com muita alegria e continua com muita alegria, a ouvir os pássaros a cantar, isso é que é uma loucura! Agora, ele tá cheio de raiva (não é raiva, é triste), ele tá com muita tristeza, mas não é raiva. Então, ele tava com muita tristeza, tava a chorar como as nuvens do lago...os peixes, ele adorava. Tava com muita tristeza ainda.

Agora é cheio de raiva, tá todo com muita raiva! E continua com raiva. Quando tás com raiva como é que te sentes? Bem...triste, muito zangado, furioso, um bocadinho zangado, não sabemos...Então adeus.

Agora tou na loucura do medo, muito medo e muito, e muito e muito medo. E agora ainda mais medo, muito mais medo porque tá bueda, muito, muito triste. Depois, agora, pois tá agora arrelaxado, muito, muito relaxado. Quando se deitas, agora, não sabemos. Ok, agora como é que te sentes quando tás em, em, em, em, em feliz? Calmo, respira fundo e como respiramos fundo.

Este é o frasco da tristeza...Ele primeiro teve na tristeza, depois na raiva, depois no medo, depois...depois na alegria e depois ele esteve muito feliz e calmo, muito calmo. Agora tou a mostrar os frascos dele, aqui tá dentro, aqui o frasco da...da sorriso, aqui o frasco da tristeza, aqui o frasco da raiva, aqui o frasco do medo e aqui o frasco da alegria! E agora, como te sentes? Tou com amor.”

CRIANÇA F

“Mãe chateada com os cornos. O monstro das cores tá impressionado com isto. Uma grande confusão. Arrumar isto...as garrafas. Ficou todo amarelo! Só amarelo, não sei porquê. Ficou cor azul, ele está triste, ele está chate...não...ainda está triste. Quando está furioso fica vermelho. Grita e deita vermelho coiso. Fica preto quando está a ser picado por árvores. Ah é quando está medo, quando fica preto.

Ah isto é quando come coisas boas. Na cabeça. Raiva, água, este encheu de tristeza, raiva, susto, jardinagem e não sei o que é isto...é alegria! Alegria, tristeza, raiva, susto e jardinagem. Só duas que eu não conheço, também aquela que não conheço. Agora as flores transformaram-se em cor-de-rosa. Ah isto é amor!”

1.º CEB

CRIANÇA G

“Era uma vez, uma noite...uma noite que tava a nevar, mas em vez de nevar flocos brancos, nevavam flocos azúis. E havia uma montanha que era muito parecida com uma coroa. Descobrimos que essa coroa afinal era a crista de um galo, que...que...se calhar chamava-se Galo de Barcelos.

Dois meninos...no parapeito da janela, começaram a avistar esse galo. Era um...dois meninos em cima de um banco, uma menina com um cesto na mão e um menino com uma bola. Eles tinham um jardim muito grande. O galo afinal fazia parte da sua quinta, essa quinta tinha muitos animais, porcos, patos, cavalos... Essa quinta não era só destes meninos, havia outras famílias que moravam aí.

Afinal, um menino apraceu e esse menino era maior do que essas casinhas pequenas. Descobrimos que essas casas eram um puzzle. Um puzzle enorme. Uma menina tava a brincar com eles, com esse puzzle, numa loja de brinquedos, em cima de uma cadeira. Essa menina que tava a brincar com brinquedos, era uma revista.

O menino tava numa praia a dormir com essa revista na mão. E tava num barco a navegar pelo mar. Nesse barco havia uma piscina, muitos meninos aí mergulhavam, nadavam e aprendiam. Muitas pessoas, muitas pessoas gostavam de ver a bela paisagem do mar e do oceano.

Era um barco muito grande. Esse barco não tinha só barcos, tinha...tinha...vários motores e várias pessoas a passear por esse local. Quando o barco tava a começar a navegar pelo mar, um senhor...um senhor...de carro, um táxi avistou esse barco. Muitas pessoas...afinal esse barco era um cartaz. Nesse cartaz...o cartaz tava situado num autocarro. Um autocarro que...que tava a andar e muitos carros tavam a ver essa imagem.

Essa cidade é muito grande, haviam muite de pessoas que gostavam de estar por aí, a passear e a avistar vários sítios. Afinal, essa cidade, esse autocarro com a imagem era uma televisão em que um senhor, que era um cowboy que tava no deserto,

só tinha uma televisão à sua frente e um cachimbo, e um cachimbo na mão, tava a ver esse canal na televisão. Era um índio que tinha várias coisas consigo...cordas, mochilas, um cantil de água... Isso chamava-se Arizona. Esse símbolo afinal era um autocolante para as cartas, que essa carta...tava um senhor a pegar nela e um cão a avistar. Um senhor...o carteiro...esse carteiro foi...foi dar essa carta a uns índios que viviam numa praia com muitas palmeiras. Depois esse carteiro teve de ir embora de barco porque aquela ilha era muito grande e só havia mar às vezes redondinho. Esse senhor, depois, apanhou...apanhou um autocarro...um autocarro e despediu-se dessa ilha magnífica.

Esse carro era um helicóptero. Aliás, era uma avioneta que passava por cima dum...dum...dum...dum vulcão que não tava em erupção mas tava quase. À volta dessa ilha só havia outras ilhas e água. Essa avioneta, esse avião tornou-se num foguetão que passeava no alto, no alto do mundo. Passeava, passeava, só encontrava coisas bonitas. Descobriu outros planetas, não só o Planeta Terra. Quando mais se afastava, só via um...uma esfera muito pequena.”

CRIANÇA H

“Espelho. Numa tarde de Inverno, uma menina enquanto brincava aleijou-se e não quis dizer a ninguém...que se tinha aleijado. Então meteu-se a chorar debaixo da cama. Enquanto ia para baixo da cama, tocou numa coisa, num objeto e assustou-se muito. “O que é isto?” perguntou a menina. Abriu bem os olhos e explorou o que estava lá. “Já sei o que é! É um livro com as fotografias de quando eu nasci. Não sabia nada disto, eu sou adotada!” Disse...exclamou a menina.

Com muito medo e vergonha...continuou a explorar coisas, coisas que estavam debaixo da cama. Até que descobriu que estava lá um livro sobre toda a vida dela. Com isto tudo, conseguiu ganhar coragem para ir ter com os pais, para dizer aos pais. Quando soube, quando soube disto ficou tão feliz e começou a fazer muitas palhaçadas. Virou-se para um espelho e começou a tentar ver com quem é que ela era parecida.

Correu por muitos lados até encontrar quem eram os seus pais. Quando os encontrou, fez-lhes um desenho. Viu-se ao espelho...e viu...e viu uns símbolos um bocado esquisitos na sua pele. E com tantas marcas, uma delas era uma bailarina. Já estava um pouco cansada e não conseguia ver nada...então espreguiçou-se. Foi a correr para a cama...e lá fingiu ser uma bailarina. Jogou ao jogo das sombras... Quando reparou que passado algum tempo a sua almofada tinha desaparecido...deu uma volta a casa, começou a pensar: “Se já procurei na casa toda e não a encontrei, onde é que ela estará?”. Perguntou a todos os vizinhos da aldeia mas não a encontrou. Continuou a pensar, a pensar, até que teve uma ideia para conseguir encontrar a almofada. Ela sabia que o seu cão, durante a noite, ia quase todas as vezes levar alguma coisa a um rio que ficava no outro lado da aldeia. Como não sabia o caminho, tentou seguir o cheiro dele e as pegadas.

Pelo caminho encontrou muitos vidros no chão e não sabia o que havia de fazer. Então, quando esses vidros...quando viu esses vidros, encontrou logo a dois metros de distância, o seu cão...o cão, a almofada. O problema era que se tinha esquecido de avisar os pais. Quando chegou a casa, os pais já muito preocupados, sem saber onde é que ela estava, ralharam com ela e ela ficou muito triste.”

CRIANÇA I

“Era uma vez uma estrela do mar que aumentou de tamanho. E foi para cima da cabeça de um galo. Dois meninos encontraram esse galo com a estrela do mar e ficaram espantados. Estavam os dois meninos na quinta a observar o galo, enquanto os outros animais passeavam. Quando de repente chegou um carro. O menino começou a brincar com o molde da quinta...a menina. E...e estava a brincar com as casas. E pôs um joelho em cima da mesa para conseguir ver melhor. E apareceu uma revista de brinquedos. E uma senhora estava...parece que a senhora tá triste.

Estava um bocado...um...o senhor tava um bocado cansado e pegou nesse jornal. Começou-se a descalçar para ir para a piscina. O senhor tava num barco num belo dia de sol...e o barco era enorme. O senhor que estava no carro viu...uma

fotografia desse barco...e...mas essa fotografia estava por toda a cidade. Muita gente começou a olhar para essa fotografia que estava colada no autocarro...e o senhor também está a ver essa fotografia na televisão. E...o senhor tava muito admirado...e também apareceu no anúncio. O senhor recebe um postal...e a sua filha tá a chamá-lo e outras pessoas também receberam. Todas as pessoas que tavam na praia receberam esse convite.

E estava um helicóptero a passar por aí. O senhor que tava a pilotar o helicóptero...o avião...estava a contornar essa ilha. De repente, avistou outra e quer vê-la. O senhor começa...a dar a volta ao mundo de avião. E até que acaba por conseguir. Entretanto começa a ficar de noite. E...fica tudo escuro...e acabou.”

CRIANÇA J

“Uma menina estava na rua, no meio da rua a chorar. De repente viu...assustou-se e viu uma menina igual...a ela. E ela começou...pôs-se de joelhos e com a mão...com uma mão a tapar um olho e a outra não, e para ver se a menina imitava. E depois pôs-se em pé e a menina ainda a imitar. Fez caretas e ela ainda a imitar. Depois, amandou uma coisa de tinta e pôs um braço para o lado e ela fez a mesma coisa. Fez...espalhou outra vez a tinta e depois começou a dançar e ela fez a mesma coisa. Espalhou livros...espalhou muita tinta e ela...começou a dançar outra vez e ela fez o mesmo. Ela encostou-se ao...ela fez uma posição e depois tirou a tinta e depois acrescentou mais um bocado de tinta e ela fez na mesma coisa. Dividiu-se ao meio e ela fez a mesma coisa. Desapareceram e ela fez a mesma coisa.

Pôs...e depois a menina que tava a chorar fez uma coisa e ela não imitou...porque a cara tá assim. Ela começou a dançar ballet e ela a...imitar. A menina que fez...a menina normal fez um coração e a menina que imitava abaixou-se fez um coração e a menina que imitava ainda tava a dançar. Ela pôs um braço para cima e outro pa baixo e a menina que tava-lhe a imitar com os braços pa baixo. A menina fez a cara, fez a cara de mauzão e pôs as mãos para baixo ela...a outra fez a cara de mauzão e pôs as mãos para cima. E a menina normal os pés tão juntos e a da outra tão afastados.

Agora a menina normal fez uma posição e ela imitou. A menina...a menina normal fez...tava na mesma posição que estava e a outra, fez outra. Fizeram a mesma posição mas só que uma tava cheia...cheia...preto e cinzento.

E depois ela desapareceu e a menina partiu um vidro e a menina começou...agaixou-se. Depois ela perce...tava, aqui tava tudo escuro na outra parte e ela descontente. E depois voltou à posição inicial.”

CRIANÇA K

“Numa mont...num dia, houve um menino que descobriu uma montanha muito esquisita que era vermelha e com pintas amarelas e laranjas. Era...só que não era uma montanha, era um galo gigante. E tava numa quinta e tavam lá dois meninos a vê-lo a andar em cima das...de umas cercas. Esquisito... Eles tavam em cima de um banco branco...numa casa de madeira azul e verde. Era uma quinta com muitos animais, tinha porcos, patos, cavalos e...burros.

A seguir a essa casa havia uma aldeia com casas com telhados de palha e tijolo. Só que era uma aldeia a brincar, onde os meninos brincavam. Agora é uma menina...e ao lado tava outra caixa com...outras casas que a menina ainda tava a pôr. Ela tava em cima de uma cadei...de uma mesa a pô-las. Só que isso não era verdade porque era um menino que tava a ver na revista.

Esse menino tava na praia...sentado numa cadeira azul. E ao lado tava uma piscina com muitas crianças e adultos. Só que isto também era mentira porque era num barco. Um barco gigante. Também era mentira porque era só um...uma imagem que tava num autocarro no meio de uma cidade enorme. E era um senhor americano que tava a ver na televisão...com uma sela de cavalo atrás. E depois começou a ler uma carta ao pé de uma menina com um cão que tava no Hawai. E depois de lerem essa carta começaram a festejar, começaram a festejar. E passou...e depois de festejarem passou um piloto com um avião por cima dessa ilha. Esse avião passou pelo Oceano Pacífico e depois começou a ver o Planeta Terra. Cada vez mais longe.”

CRIANÇA L

“Balãozinho Vermelho. O menino estava a encher um balão. Ficou...o balão ficou grande. O menino tirou o balão da boca e deixou-o voar. O balão voou por montanhas, por rios, por árvores até que furou num ramo. Caiu no chão.

Apareceu uma maçã vermelha. A maçã vermelha caiu. E a maçã partiu-se ao meio. Transformou-se numa borboleta, começou a voar. Até que posou e era uma flor. O menino apanhou essa flor e deu à mãe. E depois a mãe levava-o sempre para o trabalho e...aquilo transformou-se num guarda chuva. Como tava a chover, ela foi para o trabalho com o guarda chuva.”

CRIANÇA M

“Espelho. Era uma vez uma menina que não conhecia o sol, a beleza do mundo e sempre estava escondida, escondida no seu quarto, na sua casa, sem ninguém para brincar e ela achava-se feia.

Depois, pelo primeiro dia, ela não aceitava abrir a porta para ninguém e abriram a porta, o primeiro dia que ela viu o sol, ela ficou assustada. Depois, tapou a cara, pra...achava que podia morrer por causa de lá fora, mas não. E aquela pessoa que entrou vai tentar convencê-la...convencê-la a sair fora, para sair lá fora e ver a beleza do mundo e brincar com as crianças. E ela disse, ela disse que ia pensar. Estava a pensar, a pensar e depois disse “Eu com a minha cara eu não sei se as outras crianças vão gostar de mim”. E ela disse: “vou tentar sair, sair lá fora”. Ela...”vou tentar sair lá fora”.

E estava a correr, a correr só para ir lá fora, quando chegou lá fora, estava a brincar, a brincar, a saltar, a ver as borboletas e prometeu que nunca mais iria ficar lá. Estava a brincar até encontrar mais outras amigas. E estava a falar com eles e aquelas amigas só queriam uma amiga que sabia, sabia fazer uma coi...era bom na escola e sabia dançar. Depois ela encontrou e tentou dançar para as convencer mas só que elas, elas não aceitaram. Ela tentou outra vez dançar. Tentou, estava a dançar, a sua

imaginação, mas nunca tinha dançado antes. Ela fez passos, muitos passos, até, até se alejar nos pés. Depois ela voltou e ela alejou-se, depois começou outra vez a dançar, a dançar. Depois ficou, ficou de pé e estava a ver, pensar mais nos outros passos que ela iria fazer. Como aquelas amigas não aceitaram, ela ficou zangada, ela ficou zangada com elas porque elas não aceitavam nenhuma dança que ela fazia e disse, decidiu não brincar com elas se elas não quise...quiserem. Depois virou as costas e foi-se embora.

Foi a brincar outra vez sozinha. Depois...encontrou um pessoa, estava a falar com uma pessoa e aquela pessoa queria ser amiga dela e perguntou àquela pessoa se ela, se era verdade que ela queria ser amiga dela ou não. Depois, aquela pessoa, como eles tornaram-se melhores amigas, aquela pessoa convenceu-a a olhar no espelho porque ela não gostava de olhar no espelho, achava-se feia. Ao se ver no espelho, depois quebrou espelho, estava caído, depois ficou outra vez zangada e pediu para aquela amiga deixá-la em...deixá-la pensar no que ela fez, depois ela voltaria a brincar.”

CRIANÇA N

“Um dia, um menino chamado João estava a encher um balão. Ele foi enchendo, enchendo, enchendo até que ele ficou enorme. Depois, o balão do João voou pelo ar. E...ele ficou triste.

O balão foi subindo, e subindo, e subindo...até que o balão estava perto de uma árvore. E quando chegou ao pé da árvore, estava quase arrebentar. Ficou com um ramo preso...e depois começou a descer, a descer e a descer. Até que chegou ao pé de uma pedra e arrebentou.

Depois ficou parecido com uma borboleta e começou a voar, e a voar e a voar. Andava pelo, pela relva a voar, e a voar e a voar no céu. Até que ficou presa numa erva. E depois...parecia uma flor. Depois o Joãozinho pegou na flor e...posea no ar. Depois parecia um chapéu de chuva. Depois começou a chover e o Joãozinho, com o chapéu, tapou-se.”